



De l'observation à distance à l'observation in situ : étude des effets d'un dispositif innovant sur la professionnalisation des enseignants du second degré

Luc Ria

► To cite this version:

Luc Ria. De l'observation à distance à l'observation in situ : étude des effets d'un dispositif innovant sur la professionnalisation des enseignants du second degré. Th. Karsenty, R. Ph. Garry, B., N'Goy Fiamma, & F. Baudot. Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie, Montréal: AUF/RIFEFF, pp.153-163, 2011. hal-00804094

HAL Id: hal-00804094

<https://hal.science/hal-00804094>

Submitted on 24 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De l'observation à distance à l'observation *in situ* : étude des effets d'un dispositif innovant sur la professionnalisation des enseignants du 2nd degré en France

Luc Ria

IUFM d'Auvergne, Laboratoire PAEDI (EA 4281), Université Blaise Pascal, Clermont Université.

Les réformes des plans de formation des enseignants soulèvent de nombreuses difficultés à l'échelle internationale sans véritable consensus entre les chercheurs, les décideurs politiques et les responsables des plans de formation sur ce qui est le plus important à acquérir pour devenir enseignant (Schwille & Dembélé, 2007). S'agit-il de viser prioritairement une formation universitaire de haut niveau adossée fortement aux savoirs scientifiques des disciplines scolaires à transmettre ou au contraire de viser une formation centrée sur l'acculturation précoce aux situations professionnelles ? Cette alternative oppose une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général produit par l'université à une logique d'acquisition directe sur le terrain (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007).

Dans sa phase de rénovation de la formation des enseignants du second degré, la France a opté pour la première voie. La mastérisation des enseignants à l'université a pour ambition de garantir une formation académique de haut niveau, mais risque de priver par ailleurs les étudiants des réalités professionnelles du métier d'enseignant. Dès lors, la mise en place tout au long du cursus universitaire de stages ou de dispositifs d'observation du travail enseignant nécessite d'être repensée et optimisée pour ne pas renvoyer l'apprentissage du métier uniquement à la période d'exercice. Mais quel est l'impact réel de tels dispositifs ? Que font les étudiants lorsqu'ils observent ? Qu'apprennent-ils ? Quels dispositifs semblent les plus appropriés tout au long de leur formation ?

Cette contribution propose de décrire et d'analyser un dispositif de formation destiné aux professeurs stagiaires de l'enseignement secondaire d'un institut de formation du centre de la France¹ ayant pour vocation de les préparer à leur première affectation professionnelle. Ce dispositif, intitulé « Entrée dans le métier », est composé d'enseignements magistraux mobilisant des séquences vidéo et d'un stage en établissements scolaires dans une académie d'accueil réputée difficile², qu'ils découvrent pour une grande majorité lors de leur première année d'enseignement. Ce dispositif est sous-tendu par la conviction qu'il est possible « d'accélérer la professionnalisation » des étudiants en considérant l'activité professionnelle comme l'objet même de la formation à partir d'une démarche itérative qui articule : a) des observatoires de la pratique enseignante en situation réelle³, telle qu'ils pourront la découvrir dès leur prochaine rentrée scolaire, b) la conception et la mise en œuvre de situations de formation indexées à cette réalité professionnelle et c) l'étude des effets de ces nouveaux dispositifs de formation sur les acteurs eux-mêmes (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Ria, Serres & Leblanc, 2010).

Dans ce dispositif « Entrée dans le métier », les stagiaires sont confrontés successivement à l'observation d'une série d'extraits vidéo de l'observatoire de Créteil complétée par des analyses produites par la recherche, et l'observation deux mois plus tard du travail d'enseignants exerçant dans les mêmes contextes professionnels que ceux présentés préalablement en conférence. Il s'agit moins de comparer les effets respectifs de deux dispositifs très différents, l'un en centre de formation à partir de supports vidéo et l'autre sur le terrain professionnel, que de comprendre la dynamique de transformation qu'ils procurent en les proposant successivement aux stagiaires comme un même espace de formation conçu

¹ IUFM d'Auvergne, Clermont Ferrand.

² L'Académie de Créteil accueille chaque année plus de 1500 néo-titulaires du second degré et se caractérise par la très forte hétérogénéité de ses populations scolaires sur les plans de leur scolarisation et socialisation.

³ Dans le cadre du programme scientifique « Professionnalité Enseignante » de l'Institut National de Recherche Pédagogique conduit par Luc Ria.

selon des modalités et des empan temporels différents mais à partir d'options théoriques communes.

Observation vidéo lors d'une conférence en centre de formation

Objets de formation et méthode de recueil de données pendant la conférence

La conférence destinée à 110 professeurs stagiaires de diverses disciplines scolaires du second degré, s'est appuyée sur une modélisation par la recherche des transformations typiques d'une des activités les plus problématiques pour les enseignants débutant en milieu difficile : l'accueil et la mise au travail de leurs élèves. Trois caractéristiques principales ont été mises en avant lors de la présentation d'une dizaine d'extraits vidéo hiérarchisés les uns par rapport aux autres selon des critères d'efficacité subjectifs et objectifs⁴ : a) l'évolution de l'engagement corporel et intentionnel des enseignants débutants en début de cours, b) la mobilisation de plus en plus rapide des savoirs scolaires, notamment sous la forme écrite, pour enrôler les élèves et c) la construction empirique de différentes configurations collectives stables et régulières structurant l'activité des élèves et offrant de nouvelles opportunités pour leurs propres actions (pour plus de détails, Ria 2009). Le visionnage de chacun des extraits vidéo a été complété systématiquement par l'explicitation du sens que les enseignants conféraient à leur propre activité (émotions, préoccupations, indices perceptifs, connaissances...) pour éviter toute interprétation abusive des seuls comportements observés et aussi par les commentaires et analyses de la part du formateur.

Un questionnaire de quatre pages a été distribué et présenté au début de la conférence à l'ensemble des professeurs stagiaires (Tableau 1). Il permettait à chaque stagiaire d'indiquer le confort-inconfort vécu sur une échelle ordinale en sept points (de -3 très inconfortable à +3 très confortable) lors du visionnage de chaque extrait vidéo, mais aussi de documenter complémentirement ses réactions et interprétations, les expériences personnelles qui émergeaient pendant le visionnage, et enfin les commentaires ou réflexions ayant émergé lors de l'analyse de la vidéo par le formateur. Deux chercheurs ont sollicité quatre professeurs stagiaires volontaires pour recueillir à la volée des commentaires oraux lors de la conférence et ont procédé avec ces mêmes stagiaires à des entretiens semi-directifs pour identifier quelques mois après les effets du dispositif « Entrée dans le métier » sur le développement de leur activité professionnelle.

Observation vidéo [conférence]		Observation <i>in situ</i> [établissements]	
110 professeurs stagiaires du second degré	Conférence plénière en centre de formation (novembre 2008)	40 professeurs stagiaires volontaires parmi les 110 ayant assisté à la conférence	Stage d'observation de 3 jours dans des établissements éducation prioritaire en banlieue parisienne (janvier 2009)
	Visionnement de 8 cas vidéo hiérarchisés et relatifs à une même situation professionnelle problématique		12 heures d'observation du travail enseignant dans plusieurs disciplines scolaires et échanges avec l'équipe éducative
	Analyse des cas vidéo par le formateur		Débriefings avec les enseignants observés puis avec des formateurs
Recueil de données		Recueil de données	
Questionnaires aux 110 professeurs stagiaires	Evaluation du vécu émotionnel pendant le visionnement des cas vidéo	Questionnaires aux 40 professeurs stagiaires pendant le stage d'observation	Recueil des réactions et analyses à la suite des observations <i>in situ</i> et des échanges dans l'établissement
	Recueil des commentaires et analyses avant et après l'intervention du formateur		
Entretiens à la volée de 4 professeurs stagiaires volontaires pendant la conférence	Enregistrement audio des commentaires et analyses des 4 stagiaires pendant la conférence	Entretiens semi-directifs avec les 4 mêmes professeurs stagiaires un mois après le stage	Effets du dispositif de formation « Entrée dans le métier » dans son ensemble sur leur propre activité professionnelle

Tableau 1 : modalités d'organisation du dispositif « Entrée dans le métier » et de recueil de données.

⁴ Les critères subjectifs correspondant à l'expérience appréhendée du point de vue de l'enseignant et les critères objectifs aux effets de l'activité de l'enseignant sur les comportements des élèves, sur l'ambiance de la classe.

Effets sur les professeurs stagiaires de l'observation d'extraits vidéo

Le panel d'extraits vidéo présentait d'abord aux professeurs stagiaires des situations d'accueil des élèves non contrôlées puis de plus en plus maîtrisées. Il ne s'agissait pas de montrer des enseignants en difficulté mais les difficultés typiques des débutants dont la modélisation par la recherche permettait d'en comprendre la nature et les transformations progressives. Le visionnage d'une jeune enseignante attendant durant plusieurs minutes le silence des élèves en début de cours a généré chez les professeurs stagiaires présents dans l'amphithéâtre de l'inconfort : moyenne de -0.8 sur l'échelle de -3/+3. Une petite minorité d'entre eux (moins de 10%) a indiqué -3 lors du visionnage avec des réactions montrant à quel point cet extrait vidéo les a conduits à réinterroger la pertinence de leur choix professionnel : « *Vivre de telles situations m'amène à me demander si je suis fait pour le métier. Ces situations usent notre patience lorsqu'elles sont récurrentes dans la journée...* ».

L'observation a généré pour la grande majorité d'entre eux une forte empathie (entendue comme conscience de la souffrance de l'autre) à l'égard de l'enseignante ne parvenant pas à obtenir le silence en début de cours, et parfois même de la compassion (entendue comme souffrance avec l'autre) : « *Quand je vois cette vidéo, je me dis qu'elle est submergée et de fait, je le suis aussi. C'est absolument inconfortable!* ». Les stagiaires ont majoritairement interprété la situation d'attente comme une épreuve pour l'enseignante, alors que celle-ci, lors de l'entretien avec le chercheur, a au contraire signifié le caractère ordinaire et sans appréhension particulière de son expérience lors du début du cours observé. L'expression d'un vécu non congruent avec les premières intuitions des stagiaires a favorisé chez eux de nouvelles interprétations : « *C'est sûr que je réagis par rapport à mes propres classes... Vu que c'est sa deuxième année dans l'établissement, elle a dû vivre des choses plus cuisantes tout au début, là, elle relativise compte tenu de son passé...* ».

Le visionnage de deux vidéos d'enseignants débutants plus efficaces dans leurs débuts de cours a été vécu de manière plus confortable [moyennes respectivement de +0.9 et +1], mais toujours avec beaucoup d'empathie à l'égard de ces jeunes enseignants déployant beaucoup d'énergie pour tenir leurs classes. Les vidéos de l'activité d'enseignants plus chevronnés et efficaces en début de cours ont favorisé l'émergence d'émotions très positives lors du visionnage [moyennes de +2.5 et +2.2]. Les professeurs stagiaires ont reconnu l'intérêt de dépasser la seule observation vidéo pour comprendre, à partir des entretiens d'autoconfrontation, comment leur activité s'était construite.

Finalement, soixante-dix pour cent des 110 stagiaires ont estimé que le visionnage de l'observatoire du travail d'enseignants en milieu difficile leur a procuré des pistes concrètes pour leur pratique professionnelle actuelle, mais aussi future. Ils ont procédé à de nombreux va-et-vient entre leurs vécus et les ressources vidéo, et ce malgré les différences de contextes d'intervention. Les stagiaires à l'issue de cette conférence ont estimé ne pas être du tout rassurés (15%), un peu rassurés (39 %), plutôt rassurés (38%), beaucoup plus rassurés (8%) quant à la possibilité d'être mutés dans un établissement de milieu difficile l'année suivante.

Observation in situ lors d'un stage d'immersion professionnelle

Deux mois plus tard, une quarantaine de professeurs stagiaires, ayant assisté à la conférence, ont participé durant trois jours à des séquences d'observation de l'activité en classe d'enseignants néo-titulaires et d'enseignants plus chevronnés dans plusieurs disciplines scolaires au sein d'établissements classés en éducation prioritaire et situés dans la ceinture parisienne. Ils ont procédé ensuite à des débriefings post-observation avec les intervenants et les formateurs et assisté à des échanges avec différents acteurs de l'établissement (chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, etc.). Lors de ce stage, les professeurs stagiaires ont ressenti des émotions très fortes, sans aucune comparaison avec celles

éprouvées dans l'amphithéâtre : « *Je suis partie vraiment terrorisée...* »⁵. Cette immersion professionnelle a été vécue pour certains comme une épreuve probatoire cruciale : « *J'avais besoin de me projeter, d'aller voir réellement ce qui m'attend l'année prochaine...* ».

La conférence en centre de formation a participé à l'orientation des premières observations : « *Dès la première heure en classe, j'ai cherché à retrouver ce qu'on nous avait raconté sur les façons d'entrer en classe* ». Les débriefings post-observation ont permis aux professeurs stagiaires de rendre compte de moments d'observation marquants, en tentant d'identifier les principaux organisateurs de l'activité professionnelle : « *J'ai été hyper impressionné par une enseignante en sciences de la vie et de la terre : la construction du sens de sa discipline, sa façon de démontrer aux élèves l'exactitude ou non d'un raisonnement scientifique, la sensation d'un cadre fluide, clair et ferme à la fois... Elle parvient à être exigeante en termes de contenus d'enseignement, de vocabulaire employé tout en créant une atmosphère calme, douce avec humour et bienveillance...* ». Au fil des observations de classe et des interactions avec les enseignants observés, les professeurs stagiaires ont interrogé la nature des critères de l'efficacité professionnelle dans ce genre d'établissements : « *Ce stage m'a fait prendre conscience qu'un enseignement ferme et de qualité est possible avec ces jeunes défavorisés. Pour obtenir le contrôle de la classe, il faut tenir ses engagements et ne rien laisser passer, être exigeant avec soi-même et les élèves... Plusieurs profils d'enseignants très différents peuvent être efficaces ; en fait, il n'y a pas qu'une seule façon de faire... Il est possible d'être très efficace avec ce genre de public sans avoir forcément une très grande expérience professionnelle* ».

Finalement s'est opéré chez les professeurs stagiaires un profond soulagement à la suite de la découverte d'un environnement professionnel trop souvent stigmatisé par les médias : « *Ce stage démystifie les a priori concernant l'enseignement en milieu difficile : forte cohésion et solidarité des membres de l'équipe éducative, les situations très délicates à gérer avec les élèves restent marginales... J'ai l'impression d'avoir moins peur de ces élèves-là maintenant... Il est possible d'aborder des contenus d'enseignement exigeants avec ce type de public : les élèves en sont même demandeurs...* ». Plusieurs d'entre eux ont réinterrogé leurs propres pratiques professionnelles et ont décidé d'en infléchir l'orientation dès le retour du stage d'observation : « *J'ai vraiment pris conscience que crier ne servait à rien dans ce contexte difficile, on peut s'épuiser sans aucune efficacité... Avec mes petits sixièmes [stage en responsabilité durant une année scolaire], j'ai conscience de crier bien trop... Au retour du stage de Créteil, j'ai changé ma relation avec eux en tentant d'adopter une attitude exigeante mais dans une relation plus apaisée* ».

Discussion générale

Des dispositifs d'observation pour apprendre des situations professionnelles

L'une des difficultés de la formation initiale des enseignants du second degré en France réside dans le fait de ne pas pouvoir les préparer concrètement aux difficultés de leur futur métier, s'exerçant le plus souvent dans des conditions plus dures que celles de leurs stages de formation initiale. Cette méconnaissance de l'horizon professionnel des académies d'accueil est à l'origine chez eux de fortes inquiétudes et d'un véritable choc lors des premières semaines d'enseignement. La conception de dispositifs d'observation du travail enseignant dans ces établissements permet » d'apprendre – à distance – des situations professionnelles » (Pastré, 2005) ; cette « expérience sans risque » participe à la construction identitaire des professeurs stagiaires, mais aussi au développement de leur part d'une réflexion critique quant aux gestes professionnels les plus adéquats pour intervenir face à des publics hétérogènes. Un dispositif de ressources vidéo-formation peut constituer une première

⁵ Un questionnaire a été de nouveau proposé aux 40 professeurs stagiaires pour qu'ils puissent décrire leurs expériences lors du stage de trois jours et plusieurs situations d'observation en classe, suivies de commentaires et d'analyses personnelles.

étape de sensibilisation aux difficultés typiques de l'agir professionnel, un stage d'observation *in situ* une seconde étape d'immersion dans l'environnement scolaire et d'acculturation professionnelle. Dans ces deux dispositifs, l'observation n'a pas la même fonction et les mêmes effets.

L'observation en centre de formation de situations professionnelles problématiques ou critiques pour les débutants à partir d'extraits vidéo permet aux professeurs stagiaires de procéder « par procuration » à des anticipations, pour éviter qu'ils ne découvrent seuls la réalité d'un métier. L'observation de l'activité de pairs prend ici tout son sens. La recension par la recherche des « passages à risques » des néo-titulaires (Rayou & Ria, 2009) a pour première fonction de déculpabiliser les stagiaires vis-à-vis des difficultés typiques de la communauté débutante. Le dispositif de ressources vidéo permet ensuite de comprendre la dynamique de transformation de l'activité lors d'un même moment critique. A cette étape, l'observation des modalités d'adaptation de pairs ou d'enseignants expérimentés plus efficaces devient pertinente. Mais la compréhension de cette dynamique de transformation ne va pas de soi ; elle doit être guidée en formation par des critères explicites de catégorisation de l'activité.

L'observation en immersion constitue pour les professeurs stagiaires la première expérience d'entrée dans la communauté éducative de leur futur métier : au-delà des observations cliniques, les échanges informels et les connivences avec les collègues participent à leur très fort besoin de réassurance et de reconnaissance identitaire. Mais peu à peu, et grâce au travail d'observation amorcé préalablement en centre de formation et aux débriefings post-observation, ils parviennent à analyser les situations professionnelles observées avec une plus grande acuité et à identifier de manière plus systématique les régularités des modalités d'agir dans ces environnements scolaires.

Observation participante, observation mimétique et fictionnelle

Les résultats obtenus lors de cette première étude des effets de dispositifs d'observation montrent que l'observation en formation ne peut se suffire à elle-même. La réalité observée ne s'appréhende pas de manière directe, elle est toujours liée à ce qui « fait signe » dans l'environnement. L'observation peut s'avérer relativement pauvre si les professeurs stagiaires ne parviennent pas à s'extirper de leur monde familier pour en tirer quelques enseignements nouveaux. Sans prise de distance, sans effort pour rendre étranger le familier, aucune forme particulière et nouvelle n'émerge : ils revivent les situations telles qu'ils les ont vécues en tant qu'élèves. Il peut être alors difficile voire ennuyeux de prolonger cette observation peu discriminante et donc peu instructive. L'offre en formation d'une modélisation des situations professionnelles les plus cruciales pour l'exercice du métier constitue une entrée prometteuse pour viser chez les professeurs stagiaires des processus d'apprentissage authentiques. Deux modalités d'observation apparaissent chez eux de manière typique.

Premièrement, l'observation, qu'elle soit réalisée à partir d'un support vidéo ou en situation de classe, peut favoriser une observation-vécue ou participante : les événements observés en classe « transportent » l'observateur hors de lui-même, le projettent à la place de l'autre. Il s'estime affecté, touché par la situation vécue tout aussi pleinement que l'observé. La compassion éprouvée limite l'interprétation des situations observées. Le temps de l'observation ne correspond plus à un temps chronologique objectif mais à un « temps-vécu » avec une forte adhérence aux événements. La dualité observateur-observé disparaît. L'accompagnement de l'observation peut permettre de transformer les phénomènes de compassion en des attitudes empathiques davantage enclines à favoriser la réévaluation et/ou à la re-légitimisation d'expériences de travail vécues par les professeurs stagiaires jusque-là de manière insatisfaisante voire même culpabilisante.

Deuxièmement, l'observation peut progressivement permettre un jeu de comparaison des ressemblances et dissemblances entre des indices, des actions, des effets communs ou au contraire différents de l'activité professionnelle. Cette comparaison systématique permet de

connaître une autre activité tout en reconnaissant la leur au moins ponctuellement et partiellement. Ces allers-retours entre eux-mêmes et autrui confèrent à leur propre activité un caractère d'étrangeté, d'extériorité favorisant la connaissance de soi et la remise en cause de leurs propres repères pour enseigner. Ces mouvements comparatifs participent à la construction de fictions pour soi-même, entre sa propre réalité et le « comme si » permis par les simulations vidéo grâce notamment à l'euphémisation des conséquences des actions, à la possibilité de revivre « l'expérience fictionnelle » de nombreuses fois et à la tolérance à l'erreur. Ils conduisent à trouver un compromis efficace entre l'implication dans la situation favorisée par « l'immersion mimétique » (Schaeffer, 1999) et la distanciation nécessaire pour apprendre et se développer en faisant un pas de côté indispensable.

Finalement, l'observation à distance ou en immersion au sein des situations professionnelles ne remplace aucunement l'expérience réelle mais la prépare. Elle permet de construire des liens de signification entre deux mondes qui s'ignorent encore trop souvent (celui de la formation initiale dans les instituts de province et celui de l'exercice professionnel dans les académies d'accueil) en identifiant des éléments génériques de l'exercice professionnel au-delà des particularités locales. Les modélisations et analyses de l'activité enseignante proposées par la recherche peuvent ainsi constituer pour les professeurs en formation des instruments d'orientation de leur développement professionnel et pour les formateurs des ressources pour les aider à renouveler leur accompagnement en anticipant ce « passage à risque » que demeure l'entrée dans le métier.

Création d'un dispositif national de vidéo-formation pour les enseignants débutants

L'étude présentée à grands traits dans cet article des effets que des ressources vidéos sur le travail réel des enseignants pouvaient produire sur les enseignants débutants en formation, a été à l'origine de la conception au plan national du dispositif de l'INRP « NéoPass@ction » (Ria, 2010), répondant à la volonté d'offrir une ressource en ligne pour la formation professionnelle soit à titre personnel des enseignants débutants, soit sous la conduite de leurs tuteurs au sein des établissements scolaires et/ou de leurs formateurs académiques et/ou universitaires.

Cette plateforme propose des thèmes d'étude « cruciaux » aux yeux des débutants, quelle que soit la discipline scolaire d'enseignement, lors de leurs premières expériences de classe : mise au travail des élèves en début de cours, aide aux élèves en difficulté, gestion des conflits, *etc.* Concrètement, pour chaque thème étudié sont proposés :

- des extraits vidéo de quelques minutes des activités en classe, réelles ou rejouées, avec des élèves acteurs, permettent de décrire et d'analyser les caractéristiques de chacune des activités typiques débutantes et leurs effets sur les élèves ;
- des extraits d'entretien avec les débutants pour comprendre à chaque étape leurs expériences, préoccupations, difficultés concrètes ;
- des contributions d'enseignants plus chevronnés commentant l'activité des débutants et décrivant leurs propres expériences et les gestes professionnels employés pour dépasser ces situations critiques ;
- des apports de la recherche permettant de modéliser ces activités typiques, de recenser les gestes professionnels potentiellement efficaces compte tenu des conditions d'enseignement ;
- Des ressources bibliographiques en ligne s'adressant aux enseignants débutants.

Les analyses croisées des enseignants débutants, de professeurs plus expérimentés et de chercheurs, permettent de comprendre la complexité du travail enseignant tout en proposant des orientations concrètes pour enseigner. Des études seront conduites pour décrire la façon dont les enseignants débutants, les tuteurs, les compagnons ou les superviseurs universitaires responsables des formations locales sur le terrain professionnel ou en centre universitaire vont s'emparer de cet espace de formation en ligne pour en faire des ressources en présentiel. L'enjeu est de comprendre comment les activités et savoirs professionnels

modélisés par la recherche vont circuler, être appréhendés et transformés par les acteurs du terrain professionnel.



NéoPass@ction : <http://neo.inrp.fr>

Plateforme de ressources en ligne pour la formation des enseignants en France

Références

- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : de Boeck.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5-1, 58-78.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Rayou, P. & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et Sociétés*, 23/2009/1, 79-90.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Éd.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp.217-243). Paris : PUF.
- Ria, L. (2010). Plateforme « NéoPass@ction » de ressources en ligne pour la formation des enseignants en France. Institut National de Recherche Pédagogique en partenariat avec la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN). <http://neo.inrp.fr>
- Ria, L., Serres, G., Leblanc, (2010). De l'observation vidéo à l'observation *in situ* du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*. 32(1)/2010, 105-120.
- Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Schulle, J. & Dembélé M. (2007). *Former des enseignants : politiques et pratiques. Principes de la planification de l'éducation n°84*. Paris : UNESCO.